



Diagnóstico de las competencias de los másteres oficiales: estudio de caso en la Universidad Pablo de Olavide

Eva Ordóñez Olmedo^{1*} , Miguel Baldomero Ramírez-Fernández²

¹Centro de Estudios de Postgrado (CEDEP), Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), España

{eordolm@acu.upo.es}

²Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), España

{mbramfer@upo.es}

Recibido el 13 Mayo 2017; revisado el 16 Mayo 2017; aceptado el 19 Mayo 2017; publicado el 15 Julio 2017

DOI: 10.7821/naer.2017.7.249



RESUMEN

El equipo de trabajo del Centro de Estudios de Postgrado (en adelante, CEDEP) de la Universidad Pablo de Olavide (en adelante, UPO) ha planteado un cuestionario con la intención de detectar las necesidades formativas por parte de los responsables de los másteres implantados en la UPO en el curso académico 2016/2017. Este artículo pretende analizar cómo se planifican las enseñanzas y se garantiza la adquisición de las competencias definidas en cada máster, con objeto de partir de la realidad actual y plantear soluciones para la mejora universitaria. La investigación presenta un diseño mixto: cuantitativo y cualitativo no experimental descriptivo mediante un cuestionario. Tras el análisis del estudio, se expone la necesidad de crear un manual de recomendaciones para estructurar planes de estudios por competencias a nivel de máster, ya que un 62,16% de los participantes reflejan un gran desconocimiento en cuanto a la descripción teórica de la clasificación de las competencias y el 73% avalan la necesidad de un material complementario para el diseño de los planes de estudios.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA SUPERIOR, COMPETENCIAS, MÁSTER, PLAN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIO

1 INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) en las enseñanzas universitarias oficiales de máster advierten que la planificación didáctica de un plan de estudios no puede limitarse a distribuir los contenidos en diferentes materias o asignaturas a lo largo de un cronograma utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente el European Credits Transfer System (en adelante ECTS). Aunque es cierto que han tenido en cuenta esta situación y que han diseñado entornos de trabajo desplegando estrategias diferenciales interconectadas en función de la planificación en base a competencias (Álvarez-Arregui, Rodríguez-Martín, Madrigal-Maldonado, Grossi-Sampedro, & Arreguit, 2017), la formación universitaria requiere aún una mejora en los procesos pedagógicos de innovación y desarrollo

científico-técnico (Moreno-Murcia, Silveira, & Belando, 2015).

El diseño de un plan de estudios debe comenzar con la formación necesaria por los responsables del título en materia de competencias tal y como se acordó en la Declaración de Bolonia (1999). Seguidamente se han de establecer las competencias a conseguir en cada título; la planificación de cada módulo se compone de una o varias materias que precisan de una metodología de enseñanza-aprendizaje adecuada para su adquisición, así como de los criterios y sistemas de evaluación que comprueban su desarrollo. Es por ello, que se defiende un modelo de formación basado en competencias, donde los titulados construyen su conocimiento y logran una formación profesional y personal más completa (Fernández-Jiménez, Polo, & Fernández-Cabezas, 2017). De esta manera, se deben diseñar unas modalidades y metodologías de trabajos docentes y del estudiantado que sean adecuadas para conseguir las competencias que se proponen como metas de aprendizaje (De Miguel, 2006).

En esta línea, desde el CEDEP de la UPO se ha lanzado un cuestionario con la intención de detectar las necesidades formativas por parte de los responsables de los másteres implantados en la UPO en el curso académico 2016/2017.

El estudio de investigación llevado a cabo tiene el objetivo de conocer la estructura de los planes de estudios actuales de los títulos oficiales de másteres universitarios sometidos a verificación, con la intención de mejorar el asesoramiento técnico y académico prestado a las comisiones académicas en materia de competencias.

Este artículo analiza cómo se planifican las enseñanzas, centrándose especialmente en cómo se garantiza la adquisición de las competencias definidas en cada máster, con el objeto de partir de la realidad actual y plantear soluciones para la mejora futura de las memorias de verificación y de la calidad universitaria. De esta manera, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Están los docentes universitarios formados para planificar e impartir un plan de estudios basado en competencias?

2 CONCEPTUALIZACIÓN

El concepto de *competencia* procede del ámbito empresarial, pero desde hace varias décadas se ha ido introduciendo en el mundo académico (Aguaded-Gómez & Pérez-Rodríguez, 2012). Aunque dado el ambiguo y contradictorio significado que se le atribuye a este término, se considera necesario realizar una revisión de las aportaciones más relevantes en este campo.

*Por correo postal, dirigirse a:
Centro de Estudios de Postgrado (CEDEP)
Universidad Pablo de Olavide
Edificio 45. Ctra. Utrera km 1
Sevilla CP:41013

El término *competencia* tiene varios significados y actualmente se ha convertido en un concepto bastante discutido entre los distintos profesionales de la Educación Superior (Ruiz, Rubia, Anguita, & Fernández, 2010). Esta polisemia de acepciones puede dar lugar a libres interpretaciones que puede ser debida a que en los propios documentos que desarrollan el marco del EEES no aparece bien delimitado conceptualmente (Angulo, 2008). Este autor señala que en la documentación de carácter oficial (Declaración de la Sorbona, Bolonia, Comunicado de Praga, Comunicado de Berlín, Comunicado de Bergen) versa de «autoridades competentes»; de «aumentar la competitividad» pero no de «competencias» como últimamente se ha extendido según los intereses personales, profesionales, educativos y contextos en los que se vayan a emplear (Cepada, 2005; Zabala & Arnau, 2007; Perrenoud, 2004). Siguiendo las palabras de Westera (2001), el constructo de competencia se delimita de manera diferente en muchos estudios y el debate sobre su propia definición continúa.

2.1 Competencias

En una primera instancia, tomando como referencia a Zetina, Magaña y Avendaño (2017), la denominación de *competencia* en el ámbito universitario es sinónimo de cualificación, puesto que se otorga una visión profesional, una formación al alumnado que lo habilite para poner en práctica las capacidades, habilidades y conocimientos que requiere la titulación para la que debe ser competente.

Asimismo, Posada (2004) expresa que el concepto de *competencia* es bastante amplio, ya que integra aspectos como son conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los distintos escenarios de aprendizaje y enseñanza.

En el resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo de Económico en el marco del Proyecto DeSeCo se indica también que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en conocimientos y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo habilidades, capacidades y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2006, p. 3).

Existen otros autores que contemplan las competencias como capacidades que abarcan el saber, el saber hacer y el saber actuar, las cuales deben desarrollarse y mantenerse actualizadas para afrontar la realidad de la formación inicial (Martínez, 2009). Por consiguiente, diversos autores coinciden en afirmar que las competencias se constituyen en la concatenación de saberes, donde se articulan la concepción de los cuatro saberes; es decir, ser, saber, hacer y convivir (Cabrera & González, 2006; Larraín & González, 2005).

Con base en lo anterior, se considera que las competencias son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta. Las demostraciones comportan la aplicación de las competencias aprendidas en contextos específicos.

En este sentido, Suárez (2005) señala que educar en competencias es educar en conocimientos, orientando estos hacia una formación de las personas en sentido amplio e integral, por lo que se hace necesario establecer las bases y la profundización disciplinar suficientes para garantizar tanto el desarrollo personal e intelectual en sintonía con las demandas de la sociedad y del mercado laboral (Tejada & Bueno, 2016).

Por último, las referencias sobre el tema de competencias en el ámbito de la educación se encuentran desde mediados de la década de los noventa en expresiones tales como formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, presentándose como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de Educación Superior (Díaz, 2006).

2.2 Formulación de competencias

Más allá del terreno conceptual, como ya se ha señalado, consensuar un perfil de competencias que se desarrolle en el ámbito universitario no parece una tarea sencilla. En este apartado se esbozan los parámetros necesarios para la formulación competencial, sustento para la organización de los planes de estudios en el ámbito de Enseñanza Superior, concretamente en las titulaciones de postgrado a nivel de máster universitario oficial.

Perrenoud (2004) hace explícito que la formulación de competencias no es una disposición objetiva, sino que es un conjunto de opciones teóricas e ideológicas y que, por lo tanto, deja gran margen de interpretación.

La formación en competencias aporta un enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente, en el que se aprende a aprender, se intenta transformar la realidad en la que se está inmerso, adaptándose a los cambios sociales, productivos, económicos y tecnológicos (Hernández, Martínez-Clares, Martínez-Juárez, & Monroy, 2009).

A modo de síntesis, se toma como referencia en futuros epígrafes la definición de competencia utilizada por la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento (en adelante, DEVA):

El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje (DEVA, 2016, p. 46).

Por lo tanto, los conocimientos funcionales serían los resultados de aprendizaje que se derivan de las competencias.

2.3 Competencias en la Educación Superior

Antes de la institucionalización del EEES, los planes de estudios se estructuraban por objetivos, teniendo en cuenta que estos son intenciones, propósitos que sirven como referencia para seleccionar las actividades formativas y los contenidos de cada materia. Su finalidad es delimitar a través de ellos el proceso formativo, por lo tanto, hacen referencia al contenido de la disciplina que se impartía y estaban directamente relacionados con los criterios de evaluación (Mérida & García, 2005).

En cambio, la estructuración de un plan de estudios por competencias conlleva la consideración de un nivel de generalidad superior que por objetivos. Partiendo desde un nivel jerárquico, primero se deben establecer las competencias básicas, las cuales quedan determinadas de manera equitativa y común a nivel de máster, estas no pueden ser modificadas, pero sí adquiridas obligatoriamente a nivel de Postgrado, tal y como establece el Marco Español de Cualificación para la Educación Superior (en adelante MECES) (MEC, 2011).

Seguidamente hay que puntualizar que las competencias generales referencian las capacidades de la titulación en su conjunto, que están relacionadas con comportamientos y actitudes propias de diversos ámbitos de conocimiento, por lo que pueden ser ge-

neralizadas para la mayoría de los planes de estudios, aunque con una incidencia diferente y contextualizadas en cada una de las titulaciones en cuestión (Ordóñez, Caballero, & López, 2016).

Por otro lado, se contempla las competencias específicas, que delimitan el tipo de profesionales egresados que se quieren formar, son concretas para cada una de las disciplinas, dependiendo del ámbito y rama de estudio que cada máster tenga establecido, son las que dan identidad y consistencia a cualquier titulación (Ordóñez, Ramírez, & Rey, 2016).

Por último, se hace necesario identificar las competencias transversales comunes a cualquier título de máster de un mismo centro, las cuales no se asocian a asignaturas concretas, sino a la manera de plantear y orientar cualquier materia en particular y el currículo en general para llevar a cabo la adquisición del resto de tipologías de competencias. Tienen la intención de formar ciudadanos de manera íntegra. Siguiendo esta jerarquización dentro de un plan de estudios estructurado por competencias, se garantiza que la planificación y el desarrollo de la docencia faciliten espacios transversales de conexión entre disciplinas.

3 MATERIAL Y MÉTODO

Con la intención de dar respuesta a la cuestión de investigación planteada se ha elegido un diseño mixto: cuantitativo y cualitativo no experimental descriptivo mediante un cuestionario (McMillan & Schumacher, 2005). Este tipo de estudios es el más apropiado cuando el ámbito de investigación educativo se da en un contexto real (Lozada & López, 2003), puesto que aporta la posibilidad de conocer, analizar, descubrir y describir la realidad (Roig, Mengual-Andrés, & Suárez, 2014).

El cuestionario presenta una metodología de análisis de contenido de Krippendorff (1990). A a partir de ciertos datos obtenidos mediante unos cuestionarios dirigidos a los responsables de los títulos académicos de máster, se realizan inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse en su contexto por medio de procedimientos especiales para el procesamiento de datos científicos. El enunciado de los ítems y el formato del cuestionario siguieron las directrices marcadas por Moreno, Martínez y Muñoz (2004).

El análisis de contenido se identificó como la metodología de investigación más adecuada para la recopilación de información, ya que pone al descubierto los intereses y las atenciones de una persona, grupo o comunidad (Hernández, Fernández Collado, & Bautista, 2000). Esta técnica cualitativa plasma una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación (Berelson, 1952). Según Stone et al. (1966), se analizarán los contenidos de los cuestionarios y se formularán inferencias que identificarán, de manera sistemática y objetiva, ciertas características especificadas dentro de las respuestas. Esta técnica de análisis tiene una aplicación principal en la educación (Stone, Dunphy, Smith, & Ogilvie, 1966) y en el seguimiento del

desarrollo de estudios académicos (Berelson, 1952). Por tanto, se refuerza esta metodología con nuestra investigación.

Los criterios sobre la calidad del análisis de contenido, según Krippendorff (1990), están basados en la validez y la fiabilidad del análisis.

La importancia de la fiabilidad procede de la seguridad que ofrece en cuanto que los datos han sido obtenidos con independencia del suceso, instrumento o persona que los mide. En este sentido, los datos fiables son aquellos que permanecen constantes en todas las variaciones del proceso de medición. En este caso, la fiabilidad ha sido medida con el Coeficiente de Cronbach.

Los coeficientes de fiabilidad calculados en cada una de las cuestiones superaron el 0.8, lo cual indica un elevado nivel de fiabilidad en la codificación.

La fiabilidad, según Krippendorff (1990), establece límites a la validez potencial de los resultados de la investigación, pero no garantiza la validez de los mismos.

3.1 Participantes

La población de esta investigación está formada por los responsables de los títulos de enseñanzas oficiales de máster de la UPO (N = 157). El muestreo empleado (n= 59) ha sido no probabilístico disponible; es la técnica más frecuente en investigación educativa, dado que el investigador selecciona aquella muestra representativa sobre la base de conocimiento sometida a estudio (McMillan & Schumacher, 2005).

En la Tabla 1 se muestra un desglose de cargos académicos por sexos, el 47.46% pertenece a hombres y el 52.54% a mujeres; entre estos sujetos, un 57.63% poseen el cargo de dirección o codirección del título de máster, un 30.50% son miembros de la coordinación del título y un 11.87% son responsables de calidad.

Otra característica importante de la muestra es destacar la tipología del máster universitario, es decir, el 5,40% pertenece a másteres interuniversitarios coordinados por la UPO y un 2,70% son másteres de títulos conjuntos compartidos con otras universidades y coordinado por otra Universidad distinta a la UPO. Por último, matizar que casi el 92% de los participantes que han contestado a la encuesta son miembros de másteres impartidos y coordinados únicamente por la UPO.

3.2 Material

El proceso de evaluación acerca del estado de la situación de los planes de estudios de postgrado a nivel de máster en la UPO se ha llevado a cabo a través de un cuestionario que tiene en cuenta diferentes aspectos cuantitativos y cualitativos que se alcanzan tras la evaluación de los resultados obtenidos.

El Cuestionario de Evaluación de Planes de Estudios Basados en Competencias (en adelante CEPEBEC®), está registrado en la Oficina Española de Patentes y Marcas, con nº expediente:

Tabla 1. Distribución y participación por sexo y cargo académico

Sexo	Dirección	Coordinación	Responsable de calidad	Porcentaje	% Participación en el diseño
Masculino	21	6	1	28	45,76%
Femenino	13	12	6	31	25,42%
No contesta					28,82%
Total	34	18	7	59	100,00%

Fuente: Elaboración propia

3640704. Esta herramienta consta de 15 ítems distribuidos en 3 dimensiones distintas representativas del dominio de la planificación de las enseñanzas de los planes de estudios por competencias, del interés del estudio y de una serie de datos sociométricos.

A. Dimensión de diagnóstico:

Este apartado establece 5 ítems de respuesta múltiple y 1 ítem de respuesta libre. El ítem 1 demuestra en su primera respuesta la planificación de un plan de estudios por objetivos, la segunda contestación muestra la implantación de un plan de estudios por competencias y la tercera plantea una objeción de desconocimiento en la materia.

La siguiente pregunta, ítem 2, tiene la intención de demostrar el conocimiento del concepto de competencia por parte de los profesionales educativos; en este sentido, tipifica las dos respuestas restantes como incorrectas.

El tercer ítem se centra en la tipología de las competencias, una vez más la primera respuesta no muestra relación con la estructuración de un plan de estudios por competencias; la segunda objeción se basa en la tipología de los objetivos y, por último, la tercera respuesta muestra la clasificación idónea de las competencias.

El ítem 4 corresponde a una pregunta abierta y de respuesta libre con la intención de conocer si los responsables de los títulos de másteres oficiales formulan correctamente una competencia teniendo en cuenta los tres aspectos fundamentales que debe contener y el procedimiento sintáctico del mismo. En esta línea, las repuestas de los usuarios se han clasificado en tres categorías, siguiendo las recomendaciones de Berelson (1967). Las categorías seleccionadas han sido: exhaustivas (agotar la totalidad del texto) y exclusivas teniendo en cuenta que un mismo elemento del contenido no puede ser clasificado de manera aleatoria en otras categorías diferentes (Noguero, 2002).

De esta forma, se procede a clasificar las respuestas en función a la redacción exclusiva y exhaustiva de la competencia expuesta por los usuarios. Así pues, se tipifican con estas respuestas en:

- Tipo 1: conocimiento de la teoría. Plantea un proceso cognitivo, por ejemplo: la capacidad de..., junto a un contenido que dependerá del ámbito disciplinar, además de un contexto que irá en función de la titulación.
- Tipo 2: leve carencia en la teoría. Expone, al menos, un criterio (proceso cognitivo/ contenido/ contexto).
- Tipo 3: desconocimiento de la teoría. Muestra una respuesta que no pueden clasificarse en ninguno de los tipos anteriormente descritos debido a la falta de conocimiento con el tema tratado.

La quinta pregunta constata si los usuarios conocen las características que poseen los diferentes tipos de competencias, tal y como se mencionan en el apartado dedicado a la organización de los planes de estudios en el ámbito de Enseñanza Superior, en el que se muestra la diferencia entre competencias básicas, generales, específicas y transversales.

El ítem 6 de este apartado cuestiona cómo se ha descrito el sistema de evaluación en cada uno de los másteres; la primera respuesta expuesta es la idónea cuando el plan de estudios del máster está basado en competencias, la segunda cuando está estructurado por objetivos y la tercera respuesta afirma un desconocimiento acerca de la temática.

B. Dimensión del interés del estudio:

Esta dimensión está compuesta por un ítem dicotómico (sí/no), que equivale a la séptima pregunta del estudio, mide la necesidad de proponer una guía de recomendaciones y, el ítem ocho de respuesta libre para aportar alguna petición de ayuda o sugerencia para mejorar el planteamiento de los planes de estudios.

C. Dimensión de datos sociométricos:

Los datos sociométricos están formados por cinco ítems dicotómicos que desvelan el macroárea perteneciente de la población interesada según los criterios de DEVA, la perspectiva de género, el cargo académico, la participación en el diseño del plan de estudios y la tipología que define su máster (interuniversitario o no).

3.3 Metodología

El cuestionario CEPEBEC® se esboza durante el mes de junio de 2016 y el 7 de julio se emite un borrador que consta de 13 ítems. Este instrumento fue revisado y validado por una serie de expertos del grupo de investigación INNOVAGOGÍA HUM- 971; tras haber sido previamente estudiado por el personal técnico del CEDEP con una década de experiencia en ofrecer asesoramiento a las comisiones académicas en el proceso de verificación, por el director de Área de Máster y Doctorado, y por un miembro del Vicerrectorado de Postgrado y Formación Permanente.

Entre las aportaciones se destaca que se incorporó al borrador la variable de la rama de estudios del título de máster según el criterio que establece la DEVA, ya que este dato aporta información de otros másteres de la misma rama estructurados por competencias. Al igual que la variable de máster interuniversitario, podría aportar diferencias significativas en cuanto a la coordinación de los títulos.

Una vez elaborado el cuestionario definitivo en versión electrónica, y tras una segunda exhaustiva revisión, se procedió a su difusión a través de la plataforma de Limesurvey. El cuestionario se remitió a los sujetos en dos ocasiones, la primera se realizó a mediados de septiembre de 2016, y la segunda, a modo de recordatorio, un mes después.

La aplicación Limesurvey es una plataforma de servicios web para la administración de encuestas en línea, es una herramienta desarrollada en Open Source y multilingüe que permite definir las encuestas relacionadas con la planificación de los planes de estudios por competencias.

Con el programa SPSS 23.0 (2014) se llevaron a cabo los análisis de discriminación de ítems (correlación ítem-test corregida), fiabilidad (coeficiente de consistencia interna) y validez de constructo, este último mediante un Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Varimax.

3.4 Resultados

El siguiente epígrafe expone los resultados del estudio de investigación. En primer lugar, se muestran diferentes tablas que desglosan las frecuencias y porcentajes de respuestas de los ítems del apartado de diagnóstico del cuestionario CEPEBEC®.

Tabla 2. Diseño del plan de estudios

Ítem 1	f	%
(1.a) Respuesta	9	15,25%
(1.b) Respuesta	29	49,15%
(1.c) Respuesta	21	35,59%
Total	59	100,00%

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 representa que en el ítem 1 un 15% han seleccionado que la planificación de sus planes de estudios fue diseñada con base en objetivos, más un 35% muestra desconocimiento en el diseño del plan de estudios, frente al 49.15% que afirman haber diseñado su plan de estudios basado en competencias.

Tabla 3. Concepto de competencia

Item D2	f	%
(2.a) Respuesta	10	16,95%
(2.b) Respuesta	7	11,86%
(2.c) Respuesta	42	71,19%
Total	59	100,00%

Fuente: elaboración propia

El ítem 2, como se observa en la Tabla 3, es el mejor valorado puesto que el 71.19% de los participantes delimitan correctamente el concepto de competencias, en contraposición del 28% sumatorio de la selección de ambas definiciones incorrectas.

Tabla 4. Tipología de competencias

Item D3	f	%
(3.a) Respuesta	2	3,45%
(3.b) Respuesta	24	41,38%
(3.c) Respuesta	32	55,17%
Total	58	100,00%

Fuente: elaboración propia

Asimismo, la Tabla 4 representa el ítem 3, con un 55.17%, que muestra el conocimiento en la clasificación de las competencias, en contraste con los datos de un 3.45% que reconoce la tipología exclusiva de las competencias genéricas y un 41.38% que hace mención a los tipos de objetivos, siendo igualmente, ambas incorrectas.

Tabla 5. Clasificación de las competencias

Item D5	f	%
(5.a) Respuesta	14	37,84%
(5.b) Respuesta	12	32,43%
(5.c) Respuesta	11	29,73%
Total	37	100,00%

Fuente: elaboración propia

El quinto ítem refleja un gran desconocimiento en cuanto a la descripción teórica de la clasificación de las competencias (Tabla 5). En este sentido, muestra el cómputo de un 37.84% de respuestas correctas versus a un 32.43% que alega que las competencias específicas son propias de cada campo disciplinar, son las que dan identidad y consistencia a cualquier titulación, no siendo estas características de las competencias generales, y un 29.73%, que hace mención a una afirmación relacionada con las competencias transversales y no con las competencias específicas.

Tabla 6. Sistema de evaluación

Item D6	f	%
(6.a) Respuesta	15	40,54%
(6.b) Respuesta	9	24,32%
(6.c) Respuesta	13	35,14%
Total	37	100,00%

Fuente: elaboración propia

Por último, la Tabla 6 representa las estadísticas del ítem 6 que hace alusión al sistema de evaluación. Se destaca que un 40.54% de usuarios tienen conocimiento de que los resultados de aprendizaje deben ser evaluables e ir en relación con las competencias expuestas en el plan de estudios. En cambio se establece como respuestas incorrectas, tanto la opción de que el sistema de evaluación que se establece cuando un plan de estudios se diseña en función de los objetivos propuestos con un 24,32% y el 35,14% que expone que las competencias básicas son establecidas por el MECES tal y como se corrobora en la cuestión anterior, pero no se tiene en cuenta para describir el sistema de evaluación que se describe en el máster.

Se puede destacar, tras el análisis de las respuestas del ítem 4, según la Figura 1, que se encuentran deficiencias en la redacción de las competencias por parte de algunos participantes.

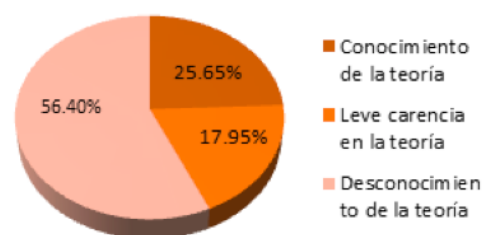


Figura 1. Respuestas ítem 4 de CEPEBEC®. Fuente: Elaboración propia (2016)

Siguiendo el análisis cualitativo del estudio, el ítem 8 contabiliza que un 64.86% de usuarios no plantean ninguna ayuda o sugerencia; en cambio, el 35.14% de participantes proyectan algunas sugerencias importantes con la intención de poder subsanar las peticiones de los usuarios en la propuesta de trabajo que se está llevando a cabo en el CEDEP, tal y como se plasma en la Tabla 7.

Tabla 7. Sugerencias de los usuarios aportadas en el cuestionario en el ítem 18

Usuario	Respuestas
34	Sería aconsejable que existiese documentación sobre distintos sistemas de evaluación.
50	Se debería formar a las comisiones académicas en el diseño de nuevos planes formativos y en la elaboración de modificaciones de planes de estudios ya existentes con una orientación práctica y no desde un punto de vista meramente pedagógico.
54 y 113	Asesoramiento sobre la identificación de las diferentes competencias, así como la definición de las actividades formativas, los resultados del aprendizaje y la evaluación.

55; 59; 103; 117	Me interesa especialmente profundizar en sistemas de evaluación en metodología docente, ya que se está avanzando mucho y necesitamos adaptarnos. En cuanto a sugerencias, propongo la difusión de un modelo de programación que he diseñado para Formación Profesional y causa impacto por tratarse de una innovación curricular contundente, su eficacia para conducir la docencia hacia la consecución de los resultados de aprendizaje/competencias es indiscutible.
67	Me gustaría que la universidad ayudara a financiar las inversiones que algunos de nosotros hacemos en formación docente, de momento no lo hace, ni da la formación, ni la financia; te la tienes que buscar fuera, es un tanto criticable.
99	Los planes de formación de la UPO ofrecen y ofrecen ayuda en los citados puntos.

Fuente: elaboración propia

4 DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos ponen de relieve que los docentes universitarios cometen errores a la hora de planificar e impartir un plan de estudios basado en competencias y que existen carencias en la conceptualización de competencias. Por tanto, esta investigación da respuesta al interrogante principal y propone la elaboración de un manual de recomendaciones para estructurar planes de estudios en base a competencias.

Aunque existen numerosas investigaciones sobre la estructuración de planes de estudios por competencias, este estudio es pionero en la UPO y plantea como línea prospectiva su implantación en otras universidades andaluzas, debido a la demanda de soluciones al problema planteado que manifiestan su gran mayoría y al gran interés mostrado al investigador principal del grupo de Innovagoría HUM- 971 por el tratamiento realizado sobre el mismo.

En cuanto a las limitaciones, se destaca que un 37% de los encuestados no apartaron respuestas a ciertos ítems. Por lo tanto, la investigación manifiesta un punto débil en este aspecto.

5 CONCLUSIONES

Tras la exposición del balance de los resultados obtenidos, se procede a exponer las conclusiones que se extraen del estudio. El resultado de participación de los usuarios en cuanto al diseño del plan de estudios de su máster, puede ser variable de reflexión ya que un 29% de los participantes del cuestionario no participaron en el diseño del mismo, puesto que el máster fue implantado y diseñado en ediciones anteriores a la incorporación de estos miembros a la comisión académica. No obstante, esto no justifica su desconocimiento constatado en cuanto a la configuración del plan de estudios por competencias.

Además, ningún usuario del macroárea de Ingeniería y Arquitectura han participado en el cuestionario. Este dato evidencia la incertidumbre y el desconocimiento en materia de competencias que poseen los responsables de esta área. En este sentido, también se comprueba la escasa participación de los miembros de Ciencias de la Salud (5.40%). En futuras líneas de investigación se hace necesario una eficiente formación en materia de competencias a todos los responsables de másteres impartidos en la UPO, y muy especialmente, a los de las especialidades que se encuentran más deficitarias.

Por todo ello, se plantea la necesidad de confeccionar una guía o manual de recomendaciones para estructurar planes de estudios por competencias a nivel de máster, propuesta avalada por un 73%

de los participantes encuestados. No obstante, desde el grupo de investigación de Innovagoría HUM- 971, y perfilando este trabajo desde el equipo de trabajo del CEDEP, se han abierto futuros estudios e investigaciones que suscitan la edición de una guía para los docentes en materia de formulación de planes de estudios basados en competencias, con la intención de mejorar la formación docente y la práctica educativa universitaria orientando y fortaleciendo la profesionalización de los egresados.

En línea con lo que expone Mérida y García (2005), nace una gran controversia en cuanto al nivel de concreción en el que se deben formular las competencias, puesto que pone de manifiesto la dialéctica entre el nivel de generalidad o contextualización por el que se opta.

En el estudio se evidencia la necesidad de una formación permanente en el profesorado para que asuman el reto de formar al alumnado que precisa competencias que están en constante evolución (Cuban, 2001; Gisbert & Lázaro, 2015; UNESCO, 2004; Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). Generalmente, se muestra que los docentes poseen referencias vagas y contaminadas por el recuerdo, todavía presente, de la influencia del conductismo en el ámbito educativo, así como la famosa y limitada pedagogía tecnicista que se derivaba de él. Es por ello que se hace necesario la revisión de los planes de formación que se imparten actualmente en la UPO y así adaptarlas a las necesidades detectadas tras este estudio.

A modo de conclusión, destacar que la sobrecarga de trabajo del profesorado universitario no recompensada es un factor negativo influyente en la estructuración de planes de estudios basado en un modelo por competencias (González, Arquero, & Hassall, 2014), por lo tanto, desde el CEDEP se intenta facilitar y minimizar el trabajo administrativo-académico en las titulaciones de postgrado.

REFERENCIAS

- Aguaded-Gómez, I., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2012). Strategies for media literacy: Audiovisual skills and the citizenship in Andalusia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 22–26. doi:10.7821/naer.1.1.22-26
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Madrigal-Maldonado, R., Grossi-Sampedro, B. Á., & Arreguit, X. (2017). Ecosystems of Media Training and Competence: International Assessment of its Implementation in Higher Education. *Comunicar*, 25(51), 105. doi:10.3916/C51-2017-10
- Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. In J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176–205). Madrid: Morata.
- Berelson, B. (1967). Content Analysis. *Lindzey: Handbook of social psychology*. New York: Lindzey.
- Cabrera, K., & González, L. (2006). *Curriculo universitario basado en competencias*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos
- Declaración de Bolonia. (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia*. Retrieved from http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- De Miguel, M. (2006) Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. In M. de Miguel (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7–36.
- Dirección de Evaluación y Acreditación Andaluza (2016). *Procedimiento para la Verificación de Títulos Oficiales* (Grados y Máster). DEVA.
- Fernández-Jiménez, C., Polo, M. T., & Fernández-Cabezas, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Estudios Sobre Educación*, 32, 73–93. doi:10.15581/004.32.73-93
- Gisbert, M., & Lázaro, J. L. (2015). Professional development in teacher digital competence and improving school quality from the teachers' perspective: a case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 115–122.

- González González, J. M., Arquero Montaña, J. L., & Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 17(2), 145–168. doi:10.5944/educxx1.17.2.11483
- Hernández, R., Fernández, C., & Bautista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, F., Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M., & Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias: Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312–319.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Larraín, A., & González, L. (2005). *Formación universitaria por competencias*. Seminario Internacional CINDA. Currículo Universitario basado en Competencias. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Lozada, J., & López, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson-Adisson Wesley.
- Martínez-Sánchez, A. (2009). *Las competencias específicas en el título de Grado de Educación Infantil* (Unpublished doctoral dissertation). Granada, University of Granada. Retrieved from: <http://hera.ugr.es/tesisugr/18580713.pdf>
- Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil. *Revista de Educación*, 341, 663–686.
- Mérida R. & García M.M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *REIFOP*, 8(1). Retrieved from <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 185, de 3 de agosto.
- Moreno, R., Martínez, R. J., & Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Psicothema*, 16, 490–497.
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira Torregrosa, Y., & Belando Pedreño, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 54–61. doi:10.7821/naer.2015.1.106
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4(2002), 167–179. Recuperado de <http://doi.org/ISSN-e1575-0345>
- OCDE (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. 1-20. Retrieved from <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseo/en/index/03/02.parsys>.
- Ordóñez, E., Ramírez, M. B., & Rey, D. (2016). *Recomendaciones para el diseño de un plan de estudios basado en competencias*. San Juan (Puerto Rico): UMET Press/Universidad Metropolitana/Sistema Universitario Ana G. Méndez.
- Ordóñez, E., Caballero, G., & López, E. (2016). Propuesta de mejora en el ámbito competencial de los planes de estudio de postgrado. *Revista Educativa Hekademos*, 21, 44–54.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Posada, R. (2004). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Retrieved from http://www.rieoei.org/edu_sup22.htm
- Roig, R., Megual-Andrés, S., & Suárez, C. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 27–41.
- Ruiz, I., Rubia, B., Anguita, R., & Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación*, 352, 149–178. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre352/re35207.pdf?documentId=0901e72b812342c4>
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S., & Ogilvie, D. M. (1966). *The genere inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge: MIT Press.
- Suárez, B. (2005). *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*. Retrieved from http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Suarez_Arroyo.pdf
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17–38.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- UNESCO (2004). *Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos (2003)* (Report). Santiago de Chile.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88. doi:10.1080/00220270120625
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización Mediática e informacional: Currículo para profesores*. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4586>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo enseñar aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.
- Zetina, C. D., Magaña, D. E., & Avendaño, K. C. (2017). Teaching Research competence: a challenge in Educational management. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 37(1), 1-14.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción. Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.